

Messerschmidt, Astrid

Von der Kritik der Befreiungen zur Befreiung von Kritik? Erkundungen zu Bildungsprozessen nach Foucault

Pädagogische Korrespondenz (2007) 36, S. 44-59



Quellenangabe/ Reference:

Messerschmidt, Astrid: Von der Kritik der Befreiungen zur Befreiung von Kritik? Erkundungen zu Bildungsprozessen nach Foucault - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2007) 36, S. 44-59 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-79659 - DOI: 10.25656/01:7965

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-79659>

<https://doi.org/10.25656/01:7965>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

- 5 **IN EIGENER SACHE**
Andreas Gruschka
In eigener Sache
- 10 **AKTUELLES THEMA**
Andreas Gruschka
»Was ist guter Unterricht?« Über neue Allgemein-Modellierungen
aus dem Geiste der empirischen Unterrichtsforschung
- 44 **THEORIE UND KRITIK**
Astrid Messerschmidt
Von der Kritik der Befreiungen zur Befreiung von Kritik?
Erkundungen zu Bildungsprozessen nach Foucault
- 60 **DAS AKTUALISIERTE THEMA**
Peter Bulthaupt
Einsige Überlegungen zu Adornos *Theorie der Halbbildung*
- 67 **AUS DER FREMDE**
Antonio Zuin
Ich hasse gerne meinen Lehrer! Orkut, Schüler und ihr Bild des Lehrers
- 75 **ERZIEHUNG NEU**
Christoph Leser
Die Türschilder einer Reformschule
- 88 **NACHGELESEN**
Michael Tischer
Habemus papas. Was Jürgen Habermas und Joseph Ratzinger
zur »geistigen Situation unserer Zeit« zu sagen haben
- 96 **EINLADUNG**
Christian Bruns
Einladung zu APAEK

Astrid Messerschmidt

Von der Kritik der Befreiungen zur Befreiung von Kritik? Erkundungen zu Bildungsprozessen nach Foucault

I

Was als Befreiung verkündet wird, ist Ausgangspunkt neuer Unterwerfungen – dieses Misstrauen hat Foucault berühmt gemacht. Allen denjenigen, die ein diffuses Unbehagen gegenüber den Gewissheiten revolutionärer Veränderungen empfunden haben, hat er einen Ausweg angeboten aus den inneren Widersprüchen sozialkritischer Bewegungen, die in ihrer Herrschaftskritik immer wieder selbst neue Herrschaftsformen hervorgerufen und praktiziert haben. Sei es die Bewegung der »sexuellen Revolution«, die alles Begehren sichtbar gemacht hat, seien es soziale Reformbewegungen, die sich gegen Zwangsverhältnisse in Gefängnissen, Psychiatrien und Fürsorgeeinrichtungen wendeten, seien es antiautoritäre Bestrebungen in der Pädagogik, die nach Wegen einer gewaltlosen Erziehung gesucht haben. Am bekanntesten sind Foucaults Hinterfragungen der Befreiungsversprechen im Umgang mit Sexualität geworden. Wer skeptisch geblieben ist gegenüber den Enttabuisierungen und Enthüllungen bürgerlicher Familiengeheimnisse und nicht einsehen wollte, dass das »Sprechen über« Verbotenes und Verborgenes befreiend wäre, kann mit dem analytischen Gepäck Foucaults erklären, dass das Offenlegen des Verborgenen genau das Gegenteil bewirke – die Vertiefung der Kontrolle. Das Aussprechen des Ungesagten und das Sichtbarmachen des Unsichtbaren – sie stehen im Dienst einer disziplinierenden Unternehmung. Daran anzuknüpfen verspricht, Kritik zu radikalisieren. Wer mit der Lektüre des ersten Bandes von »Sexualität und Wahrheit« unter dem Titel »Der Wille zum Wissen« (Foucault 1983) eingestiegen ist in die Auseinandersetzung mit Foucaults Rekonstruktion der Geschichte der Sexualität, wird darin vermutlich jede sozialgeschichtliche Analyse der Geschlechterverhältnisse vermisst haben und auf eine seltsame Abstraktion des Geschlechterbegriffs gestoßen sein, doch lässt sich das hinnehmen angesichts einer fundamentalen Kritik an der »Diskursivierung des Sexes« und der Rolle des Geständnisses im Zusammenhang der Funktionen der Beichte. Zumal letztere nicht abgetan werden kann als Herrschaftstechnik einer vergangenen, religiös geprägten Gesellschaftsform, sondern ausgesprochen wandlungsfähig ist und zu immer neuen Formen des Aussprechens und Sichtbarmachens verborgener Abweichungen und Normverletzungen findet. Was Foucault in seinem Studium klerikaler, psychiatrischer und erzieherischer Ratgeber und Dokumente seit dem 17. Jahrhundert herausfindet, ist die »Ausweitung des Geständnisses« (Foucault 1983, 29). »Gedanken,

Begehren, wollüstige Vorstellungen, Ergötzungen, verschlungene Regungen der Seele und des Körpers – all das muss fortan bis ins Detail genau ins Spiel der Beichte und der Seelenführung eintreten« (ebd., 30). War die katholische Beichte ganz klar auf die Stabilisierung der gegebenen Ordnung ausgerichtet, geben sich ihre kirchenfernen und antikirchlich auftretenden Varianten als Techniken der Selbstbefreiung aus. Foucaults Geschichte der Sexualität entlarvt das Heraustreten der Sexualitäten aus dem nicht-öffentlichen Bereich als perfektionierte und modernisierte Formen individualisierter Kontrollverfahren, die ganz ohne eine herrschaftliche Instanz auskommen. Genau darin liegt die Plausibilität der Analyse. Was Kritik an bestehenden Herrschaftsverhältnissen gewesen ist, ist von eben diesen Verhältnissen vereinnahmt worden, weil sich die Praktiken kritischer Bewegungen ausgesprochen gut eigneten für modernisierte Herrschaftsformen, die bei Foucault »Macht« heißen und nur als Macht angreifbar sind. Die Abwendung von den Versprechen der »sexuellen Revolution« kann mit Foucault ohne jeden Verdacht eines neokonservativen Rückzugs erfolgen. Sie stellt sich dar als Kritik an den immer raffinierteren Formen der Kontrolle und konfrontiert die Anhänger der revolutionären Versprechen mit ihren eigenen Integrationsleistungen in die Gesellschaft, die sie doch so grundlegend verändern wollten. Wer angetreten war, die bürgerliche Gesellschaft mit ihren Schattenseiten zu konfrontieren und sich aus Zwängen zu befreien, findet sich mit genau diesen Anliegen in Übereinstimmung mit den Dynamiken flexibler Machtorganisation. In der Rekonstruktion mit Foucault scheint die Geschichte der Kritik bürgerlicher Sexualität linear in den »neuen Geist des Kapitalismus« (Eve Chiapello/Luc Boltanski) hinein zu führen. Jeder innere Widerspruch einer gesellschaftskritischen Bewegung und jede Spur der nach innen gerichteten Selbstkritik innerhalb dieser Bewegung verschwindet unter dem Eindruck einer perfekten Integrationsgeschichte. Das eigene Unbehagen gegenüber den inneren Brüchen gesellschaftskritischer Gruppierungen, ihren Theorien und Aktivitäten kann bei Foucault eine wissenschaftliche Anknüpfung finden.

Wer Foucaults Machtanalysen mit einem pädagogischen Interesse aufgegriffen hat, konnte den Zugang über die Lektüre von »Überwachen und Strafen« (Foucault 1994) wählen, die sich dazu eignete, institutionalisierte Formen der Verwaltung von Abweichungen als pädagogische sichtbar zu machen und die Pädagogikgeschichte in die Geschichte der Disziplinierungen einzuordnen. Dass dabei der innere Widerspruch von Pädagogik verloren geht, muss zunächst gar nicht auffallen. Schließlich gibt es genügend Anhaltspunkte in Geschichte und Gegenwart pädagogischer Praktiken und der ihnen zugrunde liegenden Konzepte, um zu erkennen, wie Bildungsinstitutionen und Bildungskonzepte ausgestattet werden, um bestehende Ordnungen zu perfektionieren und auf subtile Weise Gewalt auszuüben. Auch hier erscheint eine radikalisierte Form der Kritik, die kein gutes Haar an den pädagogischen Integrationsbemühungen lässt und eben deshalb so radikal erscheinen kann. Kritik realisiert sich in Form einer Verwerfung, die einen Ausstieg aus der widersprüchlichen Grundkonstitution des pädagogischen Versprechens von Mündigkeit in der bürgerlichen Gesellschaft erlaubt. Es muss dann auch nicht mehr nachgedacht werden darüber, welches bürgerliche Subjekt mit welchen Bildungsvoraussetzungen da spricht, wie also durch Bildung die Kritik derselben ermöglicht worden ist. Die intensivierte Foucault-Rezeption in der Erziehungswissenschaft der letzten Jahre macht aufmerksam auf den Verlust des

Widerspruchsgedankens und lässt klar werden, dass Foucault sich offensichtlich dazu eignet, genau diesen zu verdrängen. Die geradezu exzessiven Bezugnahmen auf Foucault in den Sozial- und Kulturwissenschaften stellen sich mir dar wie die Suche nach einer postkritischen Position, jenseits aller kollektiven Zugehörigkeiten zu gesellschaftskritischen Bewegungen. Foucault wird zum Bezugsautor für den Entzug kritischer Positionierungen und erlaubt es seinen Anhängern zudem, dennoch als Kritiker zu sprechen. Wie viel dies mit den Texten Foucaults selbst und wie viel es mit den Bedürfnissen seiner erziehungswissenschaftlichen Leserschaft zu tun hat, soll hier nicht abgewogen oder gar entschieden werden. Eher geht es darum, Lesarten Foucaults bildungstheoretisch auszuloten und zu reflektieren, welche Wirkungen die Aneignung seiner Machtanalyse hervorruft.

II

ABRECHNUNGEN – ZUR REZEPTION FOUCAULTS IN DER BILDUNGSTHEORIE

Als Teil »wohlfahrtsstaatlicher Regierungsweisen« betrachtet Fabian Kessl die Soziale Arbeit (Kessl 2006, 63). Kessl zeigt, wie die machtanalytische Vorgehensweise innerhalb der Sozialpädagogik ein »deutliches Unwohlsein« erzeugt hat (ebd., 64), weil sozialpädagogische Interventionen dem Verdacht ausgesetzt sind, herrschaftsförmig zu sein. Mit den teilweise »massiven Zurückweisungen« falle die sozialpädagogische Foucault-Rezeption hinter ihre eigene Erkenntnis zurück, dass sie als Dienstleistungsinstanz einem »doppelten Mandat« von Hilfe und Kontrolle folgt (ebd., 69). Erhofft werde statt dessen eine »Überwindung der Kontrolldimension« (ebd.), wobei den kooperativen Formen der Intervention genau dies zugetraut wird. Kessl zeigt, wie der »Freiheitsgewinn« dabei eindimensional analysiert und die Dynamik der Normalisierung verkannt wird. Geradezu spiegelbildlich zu der sozialpädagogischen Zurückweisung Foucault'scher Machtanalytik verhält sich die bildungstheoretische Rezeption Foucaults im deutschsprachigen Kontext, bei der die Gelegenheit ergriffen wird, mit den dem deutschen Bildungsbegriff innewohnenden Aufklärungs- und Freiheitsversprechen abzurechnen.

Die vorherrschende erziehungswissenschaftliche Rezeption der Foucault'schen Machtanalytik basiert auf der weitgehenden Ausblendung eines kritisch-dialektischen Bildungsbegriffs. Erst diese Ausblendung ermöglicht es, Foucaults Arbeiten für das Abrechnen mit humanistischen Bildungsversprechen aufzugreifen und in ihnen den Ansatzpunkt zu sehen, das emanzipatorische Bildungskonzept als eine idealistische Verknennung zu entlarven. Auf der Grundlage kritisch-materialistischer Bildungstheorie wirkt die mit Foucault vollzogene Abrechnung mit dem humanistischen Erbe innerhalb der Bildungstradition sowohl verspätet wie auch homogenisierend. Die ganze Bildungsgeschichte erscheint darin wie eine große Erzählung fortschreitender befreiender Humanisierung, wobei alle Einsprüche gegen diese Erzählung außen vor bleiben, so als hätte es sie nie gegeben. So als wären sich immer alle einig gewesen über Aufgabe und Gehalt von Bildung. Ausgerechnet mit Hilfe eines Theoretikers mikrophysischer Analysen wird die eigene Begriffs- und Theoriegeschichte rekonstruktiv als ein homogener Korpus ohne Einschnitte und Bruchstellen repräsentiert. Mit Foucault soll ein Prozess der Selbstkritik in der Erziehungswissenschaft befördert werden, um

damit eine Engführung in der pädagogischen Reflexion zu überwinden, die auf das Entweder-Oder von Freiheit und Macht, Wahrheit und Ideologie setzt. Die pädagogische Rezeption Foucaults kennzeichnet Nicole Balzer als »eine Geschichte des zunehmenden Versuchs (...), oppositionale Bestimmungen (...) hinter sich zu lassen« (Balzer 2004, 16). Sie erkennt in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft zwei Foucault-Rezeptionslinien: eine an Bildungsgeschichte und eine neuere an Subjektkritik orientierte, wobei sich eine nennenswerte Bezugnahme auf Foucault überhaupt erst Ende der 80er Jahre entwickelt hat. Aufgegriffen wurde die Problematisierung der Pädagogik als Humanisierungsgeschichte und insbesondere die Kritik der Pädagogik als Instrument der Macht. Allerdings blieb in dieser Rezeptionslinie ein repressiver Machtbegriff dominant, der das oppositionelle Denken nicht überwinden konnte, sondern sich letztlich darin selbst bestätigte. Balzer moniert die fehlende machttheoretische Reflexion des Bildungsbegriffs. Damit trifft sie einen traditionell verbreiteten, undialektisch gefassten Begriff von Bildung. Dass neben diesem und in dauerndem Konflikt mit dem idealisierten Bildungsverständnis der geisteswissenschaftlichen Tradition liegend eine kritisch-dialektische Bildungstheorie entwickelt worden ist, die von der inneren Widersprüchlichkeit *bürgerlicher* Bildung handelt, bleibt ausgeblendet, womit eine Minderheitenposition innerhalb kritischer Pädagogik wiederum unsichtbar gemacht wird. Neben der bildungsgeschichtlichen und der subjektkritischen Rezeptionslinie macht Balzer eine dritte aus, die der »Illusion von Autonomie« nachgeht (Käte Meyer-Drawe) und dieser die paradoxe Verknüpfung von Freiheit und Repression gegenüberstellt. Auch hier fällt auf, dass die festgestellte Paradoxie nicht gesellschaftstheoretisch gefasst wird. Die Konkretisierung, an welcher gesellschaftlichen Struktur Autonomie sich bricht, unterbleibt. Versteht man Bildung der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft verpflichtet, aus der sie als Konzept und Praxis hervorgeht, wird der Autonomieanspruch als einer entlarvt, der auf die Regeneration eben dieser Bürgerlichkeit zielt. Bildung ist damit zugleich Unterwerfung unter das Prinzip bürgerlicher Vergesellschaftung wie auch Voraussetzung zur Reflexion derselben und damit zur Kritik. Im Bildungsprozess vollziehen sich gleichzeitig die Einfügungen in bestehende Ordnungen und die Einsprüche gegen dieselben, weil erst durch Bildung als reflektierter Urteilsfähigkeit die Voraussetzungen geschaffen werden, für Freiheit jenseits von zwanghaften Leitbildern einzutreten.

Angriffspunkt einer dominanten Foucault-Rezeption in der Bildungsphilosophie ist die Programmatik der Emanzipation innerhalb der »kritischen Erziehungswissenschaft«. Christiane Thompson stellt heraus, dass mit dem Versuch, Emanzipation als positives Ziel von Erziehung und Bildung anzusetzen, mit der Negativität gebrochen wird, die Mollenhauer und Blankertz stark gemacht hatten. Mit der Orientierung an Habermas wird die »Erreichbarkeit von Emanzipation vorgezeichnet« (Thompson 2004, 43) und aus der Kritik eine Fortschrittsoption gewonnen. Herrschaftsverhältnisse geraten so aus dem Blick. Mit Foucault untersucht Thompson die »Wahrheitswünsche eines Diskurses (...), der den Kritik-Begriff für sich zu reklamieren wünscht« (ebd., 50) und darüber vergisst, dass Emanzipation »gleichermaßen Enthebung einer Begrenzung und Einverleibung in Machtstrukturen« bedeutet (ebd., 51). Konsequenterweise hat somit eine sich kritisch nennende Erziehungswissenschaft den Machtbezügen nachzugehen, in die Bildung, Mündigkeit und Emanzipation selbst verstrickt

sind. Genau diese Perspektive lässt sich nach meinem Verständnis aus einer Anknüpfung an die ältere kritische Theorie, insbesondere an Adornos negativ-dialektisches Denken einnehmen. Angriffspunkt einer dominanten Linie in der bildungsphilosophischen Foucault-Rezeption bleibt dagegen das idealistische Erbe der deutschen, neuhumanistisch geprägten Bildungstheorie, gegenüber dem Foucault als Kronzeuge der Entlarvung humanistischer Irrtümer und pädagogischer Weltverbesserungsideen eingesetzt wird. Damit fällt eine an Foucault orientierte Bildungstheorie in genau die dichotomen Muster, die sie vorgibt, durch Foucaults Machtanalytik überwinden zu können und verdrängt die Auseinandersetzung mit der widersprüchlichen Struktur von Bildung.

III

BÜRGERLICHE SUBJEKTIVITÄT – BILDUNG ALS KRITISCHE KATEGORIE

Die kritische Bildungstheorie sieht Mündigkeit in einer Dialektik von Unterwerfung und Befreiung im Subjekt, die Heinz-Joachim Heydorn als *Widerspruch von Bildung und Herrschaft* ausführt. Heydorns dialektisches Verständnis von Mündigkeit – zugleich Voraussetzung radikaler Aufklärung wie Grundlage bürgerlicher Herrschaftsverhältnisse zu sein – fasst das Bildungsproblem in den ihm inhärenten Widerspruch von Befreiung und Unterwerfung.¹ Zwar ist das Subjekt kritischer Bildungstheorie das mündige Subjekt, doch meint der Begriff der Mündigkeit dabei keine andere als bürgerliche, macht doch die Herausbildung der bürgerlichen Gesellschaft den »geschichtliche(n) Index« der Mündigkeit aus (Koneffke 1994, 11).² Innerhalb dieses Index' befindet sich auch die Position des Kritikers/der Kritikerin, die von keinem anderen Standpunkt aus als von dem bürgerlicher Mündigkeit sprechen kann. Kritik kann in der Konsequenz kritisch-materialistischer Theorie also keineswegs vom Podest eines Tribunals aus urteilen, das den Bedingungen enthoben ist, die kritisiert werden.³ Die bürgerliche Gesellschaftsstruktur ist Bedingung der Mündigkeit und zugleich deren Begrenzung. Die kritische Distanz gegenüber gesellschaftlichen Zwängen, die Mündigkeit charakterisiert, ist auf den Begriff selbst anzuwenden und auf das eigene Denken zu beziehen.⁴ Deshalb sind die gesellschaftlichen Bedingungen der Mündigkeit, die diese »zur Rücknahme in sich selbst verhalten« (ebd.), Gegenstand kritischer Bildungstheorie. Ihre Perspektive ist die bestimmte Negation dieser Bedingungen und nicht ein abstraktes Ideal der »wahren Bildung«. Das Subjekt, das dazu angehalten wird, sich zu bilden, ist widersprüchlich verfasst. Es ist als bürgerliches ein gesellschaftliches Resultat,⁵ und aus dieser »substantielle(n) Gesellschaftlichkeit« können die empirischen Subjekte auch dann nicht heraustreten, »wenn sie ihren freien Willen und die gesellschaftlichen Determinanten als Widerspruch erfahren« (ebd., 13). Pädagogik kann sich auf keine andere als auf diese widersprüchliche Subjektivität beziehen, die nach keiner Seite hin aufzulösen ist. Im Bildungsprozess vollzieht sich die Anpassung an eine in sich widersprüchliche Gesellschaft, die gebildete Subjekte braucht. Kritische Pädagogik zielt auf die Reflexion des Prozesses, bei dem Bildung zugleich zur Anpassung an die geforderte Subjektivierung eingesetzt wird, wie auch die reflexive Infragestellung dieser Vereinnahmung ermöglicht. »Das Kennzeichen einer kritischen Bildungstheorie ist also nicht, dass Bildung zur Kritik führen soll – das ist trivial – sondern, dass sie sich notwendig als Bildung kritisch auf sich

selbst beziehen muss (...)« (Euler 2001, 8). Bildungskritik wendet sich in diesem selbstkritischen Verständnis nach zwei Seiten: zum einen gegen eine letztlich affirmative Kritik, die nur noch »Innovationsmovens fortschreitender Kapitalisierung« ist und zum anderen gegen eine Vorstellung, bei der Bildung immer nur bedeutet, »das Bessere der Menschen zu befördern« (ebd.).

Eine kritisch-pädagogische Foucault-Lektüre hätte zum einen auszuloten, wie mit dem Instrumentarium seiner Machtanalysen die affirmative Bereitschaft wissenschaftlicher Pädagogik, zur Leistungssteigerung der gesellschaftlichen Betriebsabläufe beizutragen, untersucht werden kann. Zum anderen stößt diese Lektüre auf eine Grenze, wenn es darum geht, die Befreiungsversprechen der humanistischen Bildungstradition mit ihrem Scheitern zu konfrontieren. Foucault untersucht keine Prozesse des historischen Scheiterns, da er nicht von der inneren Widersprüchlichkeit des Emanzipationsgedankens ausgeht. Für ihn gehen emanzipative pädagogische Programmatiken und Praktiken direkt in die Macht über. Angesichts der aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen bestätigt sich dieser Übergang und begünstigt einen Bildungsbegriff, der widersprüchliche Erfahrungen ausblendet und Diskontinuitäten in der Bildungsgeschichte zugunsten einer Rekonstruktion der Machtförmigkeit von Bildung unsichtbar macht. Mit Foucault wird diese bruchlose Entwicklung auf der Grundlage eines Machtbegriffs bearbeitet, der die Produktivität von Macht und ihr freiheitliches Erscheinungsbild in den Blick nimmt. Die Ordnungen, von denen Foucault spricht, sind bewegliche »Dispositive der Macht«, die nicht Unterordnung, sondern eine zustimmende Beteiligung verlangen, sie wirken eher aktivierend als begrenzend, eher versprechend als verbietend. Die vorgeblich radikale Kritik, die in diesem produktiven Machtbegriff zum Ausdruck kommt, wird unkritisch, wenn sie sich selbst ausschließlich als Agentin der Macht realisieren kann.

IV

ORDNEN UND INTEGRIEREN – MODERNE AUSPRÄGUNGEN DER MACHT

Foucaults einflussreiche Unterscheidung historischer Machtformationen zeichnet nach, wie sich vom 16. Jahrhundert bis ins bürgerliche Zeitalter der souveräne Zugriff auf die Dinge, Zeiten, Körper, auf Leben und Tod verändert. Im Zeitalter der *Repressionsmacht* funktioniert Herrschaft durch Ausbeutungs- und Ausschlussmechanismen und gipfelt im Vorrecht über Leben und Tod. Der König kann »sterben machen und leben lassen« (Foucault 1983, 162), er kann den Tod verhängen, während er auf das Leben selbst nur begrenzten Zugriff hat, es sei denn, »um es auszulöschen« (ebd.). Dies wird sich durch die Herausbildung einer modernen Bevölkerungspolitik ändern, die das Verhältnis umkehrt und nun den Zugriff auf das Leben besitzt. Die moderne *Lebensmacht* bringt Kräfte hervor und ordnet sie, anstatt sie zu vernichten. Sie etabliert sich zwischen Integrations- und Disziplinarmacht am Übergang zur bürgerlichen Gesellschaft, der es um Effizienzsteigerung geht, um eine Steigerung der Kräfte zum Zweck der Gewinnmaximierung. »Nun verschiebt sich und stützt sich jedenfalls das Recht über den Tod auf die Erfordernisse einer Macht, die das Leben verwaltet und bewirtschaftet, und ordnet sich diesen Erfordernissen unter« (ebd., 163). Die Macht über das Leben, die nicht mehr das Leben begrenzen und unterbinden,

sondern seine Wirkungen steigern will, ist Ausdruck einer gesellschaftlichen Entwicklung, für die nicht mehr die Beziehung zwischen Herrschern und Untertanen entscheidend ist, sondern die Organisation und Anordnung der Masse, ihre disziplinierende Verwaltung. Foucaults Konzentration auf die Entwicklung einer Macht, die das Leben steigert, anstatt es zu unterbinden, lässt diskontinuierliche Erscheinungen in den Hintergrund treten. Nach wie vor erfolgen Einschnitte im Gefüge der Macht, die das Leben der einen begrenzen, um das Leben der anderen zu verbessern. Gesellschaften fragmentieren sich, damit diejenigen, deren Nutzen zweifelhaft ist, aus dem Blickfeld der Erfolgreichen verschwinden. Die Frage nach Privilegierung und Entprivilegierung taucht aber in dem Foucault'schen Machtkonzept nur sporadisch auf und hat keine systematische Bedeutung.

Foucaults Aufmerksamkeit in dem Konzept der Lebensmacht gilt dem Umgang mit dem Körper. Mit der »Steigerung und Etablierung der bürgerlichen Vorherrschaft« im 18. Jahrhundert findet eine »Aufwertung des Körpers« statt (Foucault, 1983, 150). Der Körper stellt einen politischen und ökonomischen »Repräsentationswert« für die Gegenwart und Zukunft des Bürgertums dar (vgl. ebd.). Foucault sieht in dieser Entwicklung einen Zusammenhang zwischen der Sorge um den Körper, dem Sex und dem Rassismus (vgl. Foucault 1983, 151). Die Macht über die Körper manifestierte sich in dem Recht, diese zu »hemmen, zu beugen oder zu vernichten« (ebd., 163).

Seit Ende des 18. Jahrhunderts kommt es aber zu Verschiebungen hinsichtlich der Begründung dieser Todesmacht. Der Tod, der in der Ordnung der Lebensmacht ins Außen verbannt wird, braucht nun eine Lebensbegründung – töten, um zu leben. In das »biologische Kontinuum« wird mit der Unterscheidung der »Rassen« eine Zäsur eingeführt (Foucault 1993, 42). Rassismus legitimiert das Töten und etabliert somit eine »vitale Begründung des Tötens«. In Foucaults Analyse nimmt der Rassismus also zwei Funktionen an: zum einen führt er eine Zäsur ein zwischen dem, was leben und dem, was sterben muss; zum anderen ermöglicht er das Töten, indem das Leben der einen vom Sterben der anderen abhängig gemacht wird (vgl. Sarasin 2005, 169). Dabei lässt Foucaults Begrifflichkeit, die sich auf das Biologische ausrichtet, in den Hintergrund treten, dass mit dem Rassismus eine soziale Strategie der Spaltung eingeführt wird. Wulf D. Hund spricht von einer durch Rassismus legitimierten »Desozialisierung«, die er als »negative Vergesellschaftung« auffasst (Hund 2006, 121). Rassistische Gemeinschaftsideologien legitimieren die soziale Ausgrenzung und stabilisieren Strukturen der Ungleichheit. Insofern bleibt der Begriff der *Bio-Macht* (oder Bio-Politik) unscharf. Zwar geht es Foucault um die Formierung der Körper, auf die Bedeutung rassistischer Spaltungen, die insbesondere im 19. Jahrhundert eine wissenschaftliche Fundierung erfahren, geht er aber kaum genauer ein. Genauso führt die Konzeption der Disziplinarmacht jenseits von Ausbeutungs- und Ausschlussmechanismen dazu, dass die Gleichzeitigkeit integrativer Disziplinarprozeduren und ausgrenzender Diskriminierungen verkannt wird.

V

VOM ZWANG ZUR ÜBUNG – WANDLUNGEN DES STRAFENS

In Foucaults Konzeption der *Disziplinarmacht* als Machttyp des bürgerlichen Zeitalters richtet sich die Aufmerksamkeit auf die legitimierte Überwachung der Gesellschaftsmitglieder und auf die Disziplinierung der Individuen als gelehrige, produktive Schaltstellen zur Zirkulation der Macht im Gesellschaftskörper. Mit der Durchsetzung der Disziplinarmacht im 19. Jahrhundert werden aus den Zwangsmaßnahmen der Strafe Übungen: »Stundenpläne, Zeiteinteilungen, regelmäßige Tätigkeiten (...)« sollen zur Gewohnheit werden, um das »gehorchende Subjekt« wieder herzustellen (Foucault 1994, 167). Anhand der Transformation der Strafpraktiken von der Marter zur Integration rekonstruiert Foucault den Aufstieg des Disziplinarzeitalters. Dabei bleiben Diskontinuitäten unterbelichtet, beispielsweise die Fortsetzung der Folter oder die Einsetzung von Zwangsarbeit zu Ausbeutungszwecken, wie auch die nationalsozialistische Politik der Vernichtung durch Arbeit. Foucault interessiert sich für eine durchgängige Linie in der bürgerlichen Entwicklung, die anhand des Umgangs mit Abweichungen rekonstruierbar ist, die aber gleichzeitig eine Linearität unterstellt und damit auch ihre Grenzen hat. Betont wird die integrative Funktion der Macht, wodurch Ausgrenzungsstrategien nicht mehr Gegenstand der Analyse sind oder nur insofern interessieren, als sich auch an ihnen die disziplinierende Einordnung demonstrieren lässt. Repression und Desintegration werden durch eine rein affirmative Rezeption Foucaults zum Tabu, so als sei deren Analyse lediglich Ausdruck eines mangelhaften Verständnisses Foucault'scher Machtanalytik. Aus Foucault wird dann genau der

Diskurs, der in seiner Diskursanalyse unter Kritik steht. Das festzustellen, zieht nach meiner Auffassung kein Entweder-Oder nach sich (nach dem Motto: mit oder ohne Foucault!). Eher ist es Ausdruck einer ambivalenten Haltung, bei der Grenzen erkundet werden, ohne die mit Foucault gewonnenen Einsichten aufgeben zu wollen. So betrachte ich seine Rekonstruktion der Strafpraktiken als bedeutsam für die Reflexion des pädagogischen Umgangs mit Delinquenz.

Das disziplinierende Strafen zielt auf eine gesteigerte Tauglichkeit, es will nicht zerstören, sondern funktionsfähig machen. Das Straftheater hat dem Gefängnis Platz gemacht, dessen Besserungstechniken in die Tiefe der Körper eindringen. Hier entwickeln sich die Aufzeichnungs- und Registrierungsverfahren, Techniken der Beobachtung und Erfassung von Verhaltensweisen und Auffälligkeiten. »Aus diesen Kleinigkeiten und Kleinlichkeiten ist der Mensch des modernen Humanismus geboren worden« (ebd., 181). Die im Gefängnis entwickelten Disziplinartechniken der kontrollierenden Prüfung spiegeln sich auch in der pädagogischen Institution der Schule wider. »Schon im siebzehnten, mehr aber noch im achtzehnten Jahrhundert entwickelte sich eine ›Integrationspädagogik‹, die ihre Effizienz auf eine intensive Verkopplung von Ordnungswissen und Ordnungsmacht, von Vernünftigkeit und Moralität, von Psychotechnik und Selbstregulierung zu gründen sucht« (Pongratz 1990, 297). In der disziplinierenden Schule des 19. Jahrhunderts kommen die von Foucault herausgearbeiteten Gefängnistekniken der Übung und Prüfung, der Herstellung von Gewohnheiten zur Steigerung nutzbringender Kraft und Fügsamkeit voll zur Geltung. Entscheidend ist dabei die Überprüfbarkeit der Kenntnisse und Fähigkeiten, die »Prüfungsschule« markiert den »Beginn einer als Wissenschaft auftretenden Pädagogik« (Foucault 1994, 241). Dabei vollzieht sich ein entscheidender Wandel, denn die Normalisierung der Individuen soll nicht mehr als äußerer Zwang wirken, sondern von innen heraus, die Subjekte werden zu »Koproduzenten ihrer eigenen Effekte« (Pongratz 1990, 301), um auf eine sich selbst regulierende Gesellschaft hinzuwirken. Es geht darum, Abweichung zu reduzieren und Fremd- in Selbstregulierung zu überführen. Es entwickeln sich subtile pädagogische Strafformen, die korrigieren und integrieren, man bedient sich des Übens, an die Stelle einer rächenden Strafe tritt eine Dressur, »die auf Wiederholung und nachdrückliches Einschärfen setzt« (Pongratz 1995, 189). Um damit erfolgreich zu sein, entwickelt die Pädagogik an der Schwelle zum 20. Jahrhundert ein gesteigertes Interesse am Schüler, seine Wünsche und Vorstellungen sollen sichtbar werden. Man muss mehr über ihn wissen. Was in der Reformpädagogik als soziale Hinwendung und Fürsorge erscheint, ist auf dem Hintergrund der Machtanalyse Foucaults nur eine Perfektionierung der Kontrolle. Auch hier ist das Gefängnis Vorbild, in den Zellen sind die Akteure individualisiert und ständig kontrollierbar. In der Lernsituation der Schule sind die Schüler individuell zu betreuen und zu bewerten, jeder ist für seine Leistung zuständig und bei jedem ist diese überprüfbar. Dass die Sichtbarkeit »eine Falle« ist (ebd., 257), kann als Foucaults Quintessenz pädagogischer Subjektivierungspraktiken verstanden werden. Was als Interesse an der Individualität des einzelnen auftritt, was als Abkehr von gleichmachendem Drill erscheint und somit einen humanisierenden Fortschritt darzustellen beansprucht, steigert die Steuerungsmöglichkeiten und die Kontrolle des einzelnen.

Es entfaltet sich eine »Mechanik der Macht«, die das »Disparate verfolgt«, nicht

um es zu unterdrücken, sondern um die Abweichungen zu erfassen, zu klassifizieren und zu spezifizieren (Foucault 1983, 59). Statt Verbote werden Präsenzen verlangt und Sichtbarkeiten hervorgehoben. Die Macht nimmt ihre produktive Form an und ist zugleich überall und nirgends, sie ist nicht festzumachen, weder substanziell noch subjektorientiert im Sinne einer Vorstellung vom Subjekt als Ursprung der Macht.⁶ Die Analyse der *Disziplinarmacht* ist zentral für die pädagogische Relevanz Foucaults. Die Disziplinarmacht befindet sich nicht in der Position des Außen, sondern dringt in das Innere der Subjekte ein, durchzieht und formiert ihr Verhalten, ihre Wissensformationen, ihre Körper.⁷ Die Funktionen der Disziplinarmacht sind die der Normalisierung und Regulierung. Sie tritt auf, als sich die Pädagogik als Wissenschaft konstituiert und ist im Inneren der pädagogischen Wissensproduktion verankert. Es gehört zum Kalkül der Disziplinarmacht, ohne Unterlass »Sichtbarkeiten« und »Sagbarkeiten« zu produzieren. Sie setzt die Menschen unter Geständniszwang, ordnet und verteilt sie im gesellschaftlichen Raum, verwaltet ihre Lebenszeit als messbare Entwicklung. Sie prüft, definiert und identifiziert und funktioniert im klassischen Sinne pädagogisch, insofern Pädagogik als Technik der Menschenführung verstanden wird, insofern also jeglicher Widerspruchsgedanke ausgespart bleibt. Zu den inneren Widersprüchen der Herausbildung wissenschaftlicher Pädagogik gehört eben auch, dass mit dem Gedanken und der Praxis allgemeiner Bildung die Voraussetzungen zur kritischen Reflexion und Rebellion gegen die vorherrschenden Führungstechniken geschaffen werden. Die Frage nach dem Charakter von widerständigem Handeln ist immer wieder an Foucault gerichtet worden. Dass dieser Frage nicht sein Hauptinteresse gilt, macht seine Analysen nicht weniger interessant. In einem Gespräch mit Bernard Henry Lévy definiert Foucault seinen machtimmanenten Widerstandsbegriff: »(...) der Widerstand, von dem ich spreche, ist keine Substanz. Er geht der Macht, die er bekämpft, nicht voraus. Er ist koextensiv und absolut gleichzeitig« (Foucault 1978, 195). Widerstandsformen haben sich analog zu den Machtverhältnissen anzuordnen, müssen »genauso erfinderisch (...), beweglich (...), produktiv« sein wie die Macht und sich ebenso »strategisch verteilen« (ebd.). Wie widerständige Praktiken sich in Differenz zur Macht setzen können, um einen Gegensatz zu inszenieren, bleibt die große Frage, die Foucault nicht beantwortet und die gerade deshalb die Rezeption immer wieder beschäftigt.

VI

HUMANWISSENSCHAFTLICHE KONTROLLEN UND LIBERALE REGIERUNGSTECHNIKEN

Im Zeitalter der Disziplinarmacht bilden sich die modernen Humanwissenschaften heraus, zu denen die Pädagogik gehört. Gleichzeitig mit den Humanwissenschaften bringt die Disziplinarmacht das Individuum hervor, das Durchlaufpunkt und Gegenstand ihrer Machtwirkungen ist, der Mensch der humanwissenschaftlichen Wissensordnung, der nun zum Gegenstand einer unaufhörlichen Befragung, Festlegung und Identifikation wird. Wir können vieles von den Wirkungsweisen dieser Machtformation in der Gegenwart entdecken und doch spricht Foucault von einer weiteren Machtform, die die Disziplinarmacht abgelöst hat, die *Kontrollmacht*. »Wir befinden uns in einer all-

gemeinen Krise aller Einschließungsmilieus«, schrieb Gilles Deleuze 1990 (Deleuze 1993). Wie Foucault gezeigt hat, wurden auf dem Höhepunkt der Disziplinalgesellschaften die Einschließungen organisiert. Sie institutionalisierten sich in der bürgerlichen Familie und den modernen, auf (Wieder-)Eingliederung zielenden Kontrollanstalten des Gefängnisses, der Psychiatrie, der Schule. Man wechselte von einem geschlossenen Milieu zum nächsten, jedes mit seinen eigenen Gesetzen. Die Funktionen der einschließenden Institutionen waren: Raum verteilen, Zeit anordnen, Produktivkraft zusammensetzen, Leben organisieren. Deleuze geht auf dem Hintergrund von Foucaults Machtanalyse davon aus, dass wir diesen Gesellschaften schon nicht mehr angehören. Unsere Situation ist eher mit der in einer *Kontrollgesellschaft* zu beschreiben. Kontrollen mit freiheitlichem Aussehen und Freiheitsversprechen ersetzen die Disziplinen. Befreiungen und Unterwerfungen stehen dabei einander so eng gegenüber, dass die Trennlinie dazwischen kaum noch zu erkennen ist. Dabei sind die verschiedenen Kontrollformen variabel, flexibel und fließend. An die Stelle der Fabrik tritt das Unternehmen, an die Stelle der Ausbildungs- und Studienabschlüsse das Lebenslange Lernen, an Stelle des Examens die Dauerprüfung. Entscheidend für das Funktionieren dieser subtilen Institutionen ist, dass Rivalität verbreitet wird, der Wille zum Messen, das Ranking als Identitätsprinzip, *ich bin, weil ich verglichen werde*. Dabei wird man nie mit etwas fertig, die Motivation zum Weitermachen, Bessermachen, Ausbauen wird verankert. Identitäten werden durch Chiffren erzeugt: Stichproben, Daten, Märkte, Benchmarkings, Leistungspunkte (Credits), Portfolios. Das alles ist schwankend und unterliegt dynamischen Wechselkursen. Das Prinzip ist spekulativ und risikoreich. Die Ausrüstung dafür besteht in den Informationsmaschinen, die steuern und archivieren und die Technologie zum Vergleich bereit stellen. Deleuze macht dabei einen »Kapitalismus der Überproduktion« (Deleuze 1993, 259) aus, der nicht mehr für die Produzierenden da ist, sondern für das Produkt. In allen Kontrollmilieus wird ein Produkt hervorgebracht, dessen Qualität messbar ist und Rückschlüsse auf die Produzenten zulässt. Jede/r wird dabei zum Geschäftsführer seines Unternehmens. Was sich vollzieht, ist der Aufbau einer neuen Herrschaftsform, die auf die Mitwirkung aller setzt. Die aktuelle Wirksamkeit von Disziplinar- und Kontrollmacht in pädagogischen Institutionen, in Bildungspolitik und Schulpädagogik zeigt sich in der Tendenz, Lernprozesse zu perfektionieren zur Steigerung ihrer Effektivität. Dazu müssen sie besser kontrollierbar und messbar werden, Evaluation ist das Mittel, das dieses verspricht. Vermutlich hätte Foucault angesichts der aktuellen Begeisterung für die Messbarkeit von Bildungsprozessen vom »Willen zum Messen« gesprochen, getragen von der Bereitschaft, in einen dauernden Wettbewerb zu treten, der sich damit legitimiert, die Wertsteigerung der Individuen sicherzustellen.

Die Disziplinarmacht hat sublime Formen der Menschenführung produziert, die Foucault als »gouvernementale Führung« bezeichnet (Foucault 2000, 64). Foucault unterscheidet drei Regierungssphären, die im 18. Jahrhundert entstehen: Die Regierung des Selbst durch die Moral; die Ökonomie, eine Familie zu regieren und die Wissenschaft der Staatsführung (vgl. ebd., 47). Die spezifische Rationalität der Regierungskunst zielt auf eine allgemeine Zweckbestimmung der regierten Dinge, durch die alles reguliert wird. Es entsteht eine »wirtschaftliche« Regierungsform, durch die die Beziehungen im Staat haushälterisch geregelt werden, es kommt zur »Einführung der

Ökonomie in die politische Amtsführung« (ebd., 49). Zentral für die Herausbildung des *gouvernementalen* Machttypus' ist die Idee der Bevölkerung, einer Masse von Individuen, die es zu organisieren und zu verwalten gilt. Bereits in seiner Auseinandersetzung mit der Lebensmacht war Foucault auf das Problem der Bevölkerungspolitik gestoßen und hatte sich mit der »Anpassung der Bevölkerungsphänomene an die ökonomischen Prozesse« befasst, um zu zeigen, wie die »Abstimmung der Menschenakkumulation mit der Kapitalakkumulation« ermöglicht worden ist (Foucault 1983, 168). Im *gouvernementalen* Staat wird die Bevölkerung Instrument und Zweck der Regierung, sie ist zugleich »Subjekt von Bedürfnissen und Bestrebungen«, aber auch »Objekt in den Händen der Regierung« (Foucault 2000, 61), und dieses Zugleich von Subjekt und Objekt ist Ausdruck gegenwärtiger Individualität. An der Entwicklung und Sicherung dieser Individualisierungsform hat die Pädagogik entscheidenden Anteil. Schließlich bedarf es der Vermittlung von Wissen und Überzeugungen, um sich derart zu regieren. Die *Gouvernementalität* ist ein Typus der Selbstregierung und Selbstregulation. Der Begriff des Regierens bezieht sich auf die Gesamtheit von Prozeduren, Techniken und Methoden zur Lenkung der Menschen untereinander, und die *Gouvernementalität* bezeichnet die Gesamtheit von Verfahren, Analysen, Reflexionen, Berechnungen und Taktiken, die es ermöglichen zu lenken und lenken zu lassen (vgl. Foucault 2000, 64f). In der deutschen Rezeption ist der Begriff *Gouvernementalität* zunächst als ein Zusammenhang von Regierung und Mentalität interpretiert worden. Michel Sennelart bezeichnet dies als eine »Fehldeutung« (Sennelart 2004, 482). Vielmehr lässt sich *gouvernementalité* im Sinne von Regierungsgemäßheit, Regierungsförmigkeit oder Handeln gemäß der Regierung übersetzen.

Die Pädagogik hat sich den Regierungstechniken und Selbstführungsmethoden bereitwillig angenommen, haben sie ihr doch zur Steigerung ihrer gesellschaftlichen Bedeutung verholfen. Es handelt sich um Praktiken, die auf Disziplinierung und Unterwerfung verzichten und »statt dessen mit einem Adressaten rechnen, der sich von der Idee der Regierung seiner selbst leiten lässt« (Rieger-Ladich 2004, 212). Antagonismen verschwinden zugunsten eines reformistischen Konsenses, der zweckdienlich und pragmatisch, effizient und ergebnisorientiert auftritt und gegen den es ausgesprochen schwer ist, Einspruch zu erheben. Bei dieser Analyse drängt sich die Frage auf, inwiefern das Verschwinden von Gegensätzen hier nicht nur der sozialen Wirklichkeit bescheinigt wird, sondern auch methodologisch im analytischen Zugriff selbst, im Umgang mit dem Foucault'schen Instrumentarium angelegt ist.

VII

ZWISCHEN NEUFASSUNG UND SUSPENDIERUNG DER KRITIK

Welchen Ansatzpunkt kann eine kritische Pädagogik noch haben, wenn ihr das Subjekt zwar nicht abhanden kommt, aber nur noch als Produkt erfolgreicher Subjektivierungsprozesse erscheint? Was wird aus einer kritischen Sozialarbeit, wenn ihr Eintreten für die Selbstbestimmung der Subjekte beantwortet wird mit der neoliberalen Autonomie des Unternehmertums und wenn ihre Anknüpfung an soziale Bewegungen sich einfügt in die Anforderungen an ein flexibles und aktiviertes Selbst (vgl. Maurer 2006, 241)? Die anfänglichen, in der deutschen Rezeption vorherrschenden Zurück-

weisungen der Foucault'schen Diagnosen scheinen von der Wirklichkeit der globalisierten Bildungsreformen und der sozialpolitischen Dynamiken überholt worden zu sein. Einerseits sensibilisieren die Machtinspektionen Foucaults für diese Prozesse der perfekten Marktintegration, andererseits fokussieren sie die Aufmerksamkeit so, dass widersprüchliche Entwicklungen unsichtbar werden und Kritik keinen Ansatzpunkt finden kann, da sie sofort unter dem Verdacht steht, in die alten »juridischen« Formen der Entlarvung des Falschen zurück zu fallen.

Foucaults produktiver Machtbegriff lässt die Frage, wer Macht hat und wer der Macht beraubt ist, nicht zu und ist insofern nicht relational, sondern eher monistisch – die Macht ist überall und auf allen Seiten (vgl. Rehmann 2004, 140). Daher fällt es schwer, Prozesse der Ausgrenzung und der gewaltförmigen Unterwerfung mit seinem Machtkonzept zu analysieren.⁸ Insbesondere an seiner vielleicht populärsten, in letzter Zeit weniger beachteten und für Pädagogik und Sozialpädagogik besonders relevanten Arbeit »Überwachen und Strafen« fällt seine einseitige Konzentration auf die Körperdisziplinierung im modernen Strafsystem auf. Seine Gefängnisanalyse konzentriert sich auf den Aspekt der »Besserung« als übergeordneter Gesichtspunkt der »normalisierenden Subjektproduktion« (Rehmann 2004, 161). In dem pädagogischen Besserungsanspruch drückt sich eine humanistisch untermauerte Perfektionierung der Macht aus. Indem Foucault seine Kritik auf die »sozialpädagogischen Rehabilitierungsprojekte« konzentriert, blendet er sowohl deren innere Widersprüchlichkeit wie auch deren »faschistische Abschaffung« aus (ebd., 163). Der pädagogische Diskurs erscheint aus der Analyse des Gefängnisdispositivs heraus als reines Disziplinierungsunternehmen, wobei die kulturkritischen Ansätze der Pädagogik und überhaupt alle widerständigen pädagogischen Einsprüche gegen formierende Anpassung ausgeklammert werden (vgl. ebd., 176), was Detlev Peukert als »fatale Apologie der Macht« bezeichnet (Peukert, zit. bei Rehmann 2004, 177). Die Geschichte sozialer Kämpfe verschwindet hinter der zwingenden Analyse fortschreitender Disziplinierungen und Kontrollen, Antagonismen geraten aus dem Blick. Die Anknüpfung an Foucaults Machtanalytik ist für Pädagogik und Sozialpädagogik ausgesprochen zwiespältig. Einerseits befördert sie eine schonungslose Analyse der Gegenwart jenseits aller Befreiungssillusionen. Zugleich aber führt sie zum Verlust eines kritischen Gedächtnisses sozialer Konflikte und antagonistischer Bewegungen. Susanne Maurer versteht Soziale Arbeit als »Gedächtnis gesellschaftlicher Konflikte« (Maurer 2006, 246) und plädiert für eine »kritische Erinnerungsarbeit« (ebd., 249), die die Geschichte sozialer Bewegungen reflektiert. Das Kritische darin meint nun gerade nicht eine emanzipatorische Verklärung beispielsweise der Geschichte der Arbeiter- und der Frauenbewegung, sondern eine Reflexion der diesen Bewegungen inhärenten Identitätsvorstellungen, Ausgrenzungs- und Anpassungsstrategien wie auch ein Nachdenken über ihr Scheitern. Kritische Bildungstheorie beansprucht genau dieses Nachdenken über gescheiterte Ideale, umkämpfte Ziele und vereinnahmte Praxis. Es geht um eine Rekonstruktion von Widersprüchen innerhalb der Bildungsgeschichte.

Aufgrund des Aussparens antagonistischer Kämpfe in Foucaults historischen Analysen bleiben zum einen die widerständigen Bewegungen unsichtbar. Zum anderen kommt es aber zu einer auffälligen Aussparung der Gewaltgeschichte(n) des 19. und 20. Jahrhunderts. Foucault gelingt es, eine Geschichte des Übergangs von Zwang in

subjektivierende (Selbst)Kontrolle zu erzählen, ohne auf die gewaltsame Unterwerfung von Territorien und Bevölkerungen durch den europäischen Kolonialismus zu sprechen zu kommen und ohne die nationalsozialistische Praxis der vernichtenden Internierung und Zwangsarbeit auch nur zu erwähnen. Die Unterschiede zwischen »Subjektproduktion und Subjektzerstörung« werden unkenntlich (Rehmann 2004, 165). In der Wendung gegen ökonomistische Verengungen übersieht Foucault die Bedeutung von Ausbeutungsstrukturen in der Geschichte europäischer Subjektbildung. Damit kommt neben der Ausblendung von sozialen Kämpfen und herrschaftsförmiger Unterwerfung ein dritter Aspekt zum Tragen, der als Vernachlässigung der sozialen Interaktionen beschrieben werden kann. Das Konzept anonymer, sich selbst reproduzierender Macht kommt ohne Unterscheidung von Selbst- und Fremdbestimmung aus (vgl. ebd., 173) und konzentriert sich immer mehr auf die Subjektivierung des Selbst durch sich selbst. Mit Foucaults Introspektionen subjektivierender Prozeduren wird dieses Selbst sich seiner Integration in die Macht bewusst, aber es ist ein ziemlich einsames Selbst, das da aufgefordert wird, sich nicht »dermaßen« regieren zu lassen. Die Frage, wie dieses Selbst andere regiert und mit welchen Interessen es dies jeweils tut, verschwindet, ohne zurückgewiesen werden zu müssen. Für die pädagogische Arbeit mit und nach Foucault ist dies fatal, da das Verständnis von Bildung als soziales Geschehen zurück tritt hinter die Konzentration auf ein Selbst, das eine Art Ausweg zu versprechen scheint aus den unerträglichen Subjektivierungsanforderungen. Vollzieht man Foucaults Denken im Übergang zu seiner letzten Arbeitsphase nach, wird eine Veränderung deutlich: »Die Frage nach der Konstruktion von Individuen durch Macht- und Diskursstrukturen wandelte sich zur Frage, wie sich Subjekte »selbst« und als »freie« konstituieren, um gegenüber den Macht- und Diskursverhältnissen eine gewisse Distanz zu gewinnen« (Sarasin 2005, 13). Es ist diese Distanz, die als Ansatz einer nicht-antagonistischen Strategie aufgegriffen wird – eine Form von Kritik, die ohne Negation auszukommen meint. Nicht von ungefähr hat sich eine asketisch-existenzialistische Foucault-Lektüre in der Erziehungswissenschaft heraus gebildet (vgl. Masschelein 2004). Gegen die Hybris des Machens, die pädagogische Anmaßung, andere durch Erziehung und aufklärende Unternehmungen verändern zu können, wendet sich eine »kritische Ontologie der erziehungswissenschaftlichen Gegenwart«. Hier soll nicht anderen gesagt werden, wie sie zu sein, was sie zu wissen und was sie zu tun haben. An die Stelle des belehrenden Aufklärens tritt die »Sorge um sich«, eine Haltung des Erziehers, die sich als »e-dukative Praktik« realisieren soll – eine Form der »Ent-Subjektivierung« (ebd., 97), die hinausführt aus den Zumutungen des Belehrtwerdens und Lernensollens und sich dem Verlust der Wahrheit aussetzt. Die Frage, in welchem gesellschaftlichen Raum dieses sympathische Loslassen erfolgt und wer in diesem Raum das Aussetzen genießen kann, wer es erleiden muss, wird nicht gestellt. Sie gehört dem überwundenen Diskurs des Urteilens und Verurteilens an. Damit kommt ein vierter Aspekt der Kritik an Foucault zum Tragen, der weniger auf Ausblendungen und Vernachlässigungen in Foucaults Texten bezogen ist, sondern vielmehr auf eine bestimmte Haltung in der Foucault-Rezeption, die ich als Opfer-Projektion bezeichnen möchte. Gesucht wird eine Form der Kritik, die nicht verurteilt, nicht anklagt und nicht entlarvt. Implizit steckt darin stets die Behauptung, von einer totalisierenden und allzu lange den sozialwissenschaftlichen

Diskurs dominierenden linken Kritik angeprangert worden zu sein. Kritische Theorie erscheint dabei als totalitär und fern jeder Selbstkritik. Der Kritikbegriff wird verzerrt zum Agenten eines Tribunals, dem man zu lange ausgesetzt war und von dem man sich nun endlich mit Foucault befreien kann.

ANMERKUNGEN

- 1 »Mündigkeit begreift sich mit ihrem Beginn als Widerspruch zum Gesetzten, zu allem, was nicht weiter befragt werden darf oder befragt wird, nur das Gegebene widerspiegelt« (Heydorn 1972, 7). Mündigkeit ist mit dem Aufstieg der bürgerlichen Klasse »in die Geschichte versetzt« (ebd., 8), wodurch Bildung und Mündigkeit institutionell aufeinander verwiesen werden und Mündigkeit als »verwirklichte Bildung« ihrem Widerspruch unterworfen wird (ebd., 9).
- 2 »Sie ist *bürgerliche* Mündigkeit und kann folglich sich nur bewähren, wenn sie die kritische Vergegenständlichung ihrer selbst zuspitzt auf die Vergegenständlichung der in ihr wirkenden Bürgerlichkeit, die ihre unumgehbare Einschränkung und daher das in ihr unumgebar wirkende Moment von Nicht-Mündigkeit bedeutet, mithin den in ihr wirksamen, für sie konstitutiven Widerspruch« (Koneffke 1994, 11, Hervorh. im Original).
- 3 Genau dieses Zerrbild von Kritik wird aber häufig gezeichnet, wenn im Zuge der notwendigen und berechtigten Suche nach einer den gegenwärtigen Vereinnahmungserfahrungen angemessenen »Kritikkultur« (Maurer/Weber 2006, 12) Foucault zum einzigen Garanten selbstreflexiver Kritik erhoben wird. Seine Frage, ob es »wirklich einen Bruch zwischen dem Zeitalter der Repression und der kritischen Analyse der Repression« gibt (Foucault 1983, 20), wird mit nein beantwortet.
- 4 »Als mündig erweist sich Denken dann, wenn es die kritische Distanz zu seinen Inhalten selber als geschichtlich vermittelt identifiziert: Als gesellschaftlichen Auftrag, jedweden Inhalt auf die Verträglichkeit seiner gesellschaftlichen Koordinaten mit den Ansprüchen ihrer selbst, der Mündigkeit, zu überprüfen« (Koneffke 1994, 11).
- 5 »In ihm treten Individuum und Gesellschaft in den Widerspruch zueinander, der in Begriff und Wirklichkeit des Subjekts Theorie und Praxis bürgerlicher Gesellschaft bestimmt, auch die von Pädagogik und Erziehung« (Koneffke 1994, 12).
- 6 »Die Macht gibt es nicht. Ich will damit folgendes sagen: die Idee, daß es an einem gegebenen Ort oder ausstrahlend von einem gegebenen Punkt irgendetwas geben könnte, das eine Macht ist, scheint mir auf einer trügerischen Analyse zu beruhen und ist jedenfalls außerstande, von einer beträchtlichen Anzahl von Phänomenen Rechenschaft zu geben« (Foucault 1978, 126).
- 7 In Form einer Körperpolitik bilden sich die »Machtprozeduren der Disziplinen« (Foucault 1983, 166). Der Körper wird zum Angriffsfeld der Disziplinarmacht. Die Kontrolle richtet sich auf die Ökonomie und Effizienz des Körpers (vgl. Foucault 1994, 175). Die Methoden der effektiven Unterwerfung des Körpers nennt Foucault »Disziplinen« (ebd.). Diese sind im Verlauf des 17. und 18. Jahrhunderts zu »allgemeinen Herrschaftsformen« geworden (ebd., 176). Der Körper wird um so gefügiger, je nützlicher er ist und umgekehrt (vgl. ebd.). Der »Disziplinärzwang« verkettet Tauglichkeit und Unterwerfung (ebd., 177).
- 8 Gilles Deleuze gibt in seinem berühmten Text über die »Kontrollgesellschaften« einen Hinweis auf den vernachlässigten Aspekt sozialer Verelendung, der aber nicht weiter ausgeführt wird: »Allerdings hat der Kapitalismus als Konstante beibehalten, dass drei Viertel der Menschheit in äußerstem Elend leben: zu arm zur Verschuldung und zu zahlreich zur Einsperrung. Die Kontrolle wird also nicht nur mit der Auflösung von Grenzen konfrontiert sein, sondern auch mit dem Explodieren von Slums und Ghettos« (Deleuze 1993, 260).

LITERATUR

- Balzer, Nicole: Von den Schwierigkeiten, nicht oppositionell zu denken. Linien der Foucault-Rezeption in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft. In: Norbert Ricken/Markus Rieger-Ladich (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren, Wiesbaden 2004, S. 15–35.
- Deleuze, Gilles: Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. In: ders.: Unterhandlungen 1972–1990, Frankfurt/Main 1993, S. 255–262.
- Euler, Peter: Veraltert die Bildung? Oder: Kritische Bildungstheorie im vermeintlich »nachkritischen« Zeitalter! In: Pädagogische Korrespondenz, Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft, Heft 26, Winter 2000/2001, S. 5–27.
- Foucault, Michel: Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin 1978.
- Foucault, Michel (1983): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit Bd. 1, Frankfurt/Main 1983.
- Foucault, Michel: Leben machen und sterben lassen. Die Geburt des Rassismus. In: Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung (DISS) (Hg.): Bio-Macht. DISS-Texte Nr. 25, Duisburg 1993, S. 27–50.
- Foucault, Michel: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/M 1994.
- Foucault, Michel: Die Gouvernementalität. In: Ulrich Bröckling/Susanne Krasmann/Thomas Lemke (Hg.): Gouvernementalität in der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt/Main 2000, S. 41–67.
- Heydorn, Heinz-Joachim: Mündigkeit. In: ders.: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt/Main 1972, S. 7–20.
- Hund, Wulf D.: Negative Vergesellschaftung. Dimensionen der Rassismusanalyse. Münster 2006.
- Kessl, Fabian: Soziale Arbeit als Regierung – eine machtanalytische Perspektive. In: Susanne Weber/Susanne Maurer (Hrsg.): Gouvernementalität in der Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation. Wiesbaden 2006, S. 63–75.
- Koneffke, Gernot: Zur Dialektik der Mündigkeit. In: ders.: Pädagogik im Übergang zur bürgerlichen Herrschaftsgesellschaft. Wetzlar 1994, S. 7–19.
- Masschelein, J.: »Je viens de voir, je viens d'entendre«. Erfahrungen im Niemandsland. In: Norbert Ricken/Markus Rieger-Ladich (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden 2004, S. 95–115.
- Maurer, Susanne/ Susanne Maria Weber: Die Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden. Gouvernementalität als Perspektive für die Erziehungswissenschaft. In: Susanne Weber/Susanne Maurer (Hrsg.): Gouvernementalität in der Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation. Wiesbaden 2006, S. 9–36.
- Maurer, Susanne: Gouvernementalität »von unten her« denken. Soziale Arbeit und soziale Bewegungen als (kollektive) Akteure »beweglicher« Ordnungen. In: Susanne Weber/Susanne Maurer (Hrsg.): Gouvernementalität in der Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation. Wiesbaden 2006, S. 233–252.
- Pongratz, Ludwig A.: Schule als Dispositiv der Macht – pädagogische Reflexionen im Anschluss an Michel Foucault. In: Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, 66. Jg., 1990, S. 289–308.
- Pongratz, Ludwig A.: Freiheit und Zwang. Pädagogische Strafformen im Wandel. In: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 87. Jg., Heft 2/1995, S. 183–195.
- Pongratz, Ludwig A.: Totgesagte leben länger: Zur Aktualität Kritischer Erwachsenenbildung. In: Bardo Heger/Klaus-Peter Hufer (Hg.): Autonomie und Kritikfähigkeit. Gesellschaftliche Veränderung durch Aufklärung. Schwalbach/Taunus 2002, S. 48–64.
- Rehmann, Jan: Postmoderner Links-Nietzscheanismus. Deleuze und Foucault – eine Dekonstruktion. Hamburg 2004.
- Rieger-Ladich, Markus: Unterwerfung und Überschreitung: Michel Foucaults Theorie der Subjektivierung. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden 2004, S. 203–223.
- Sarasin, Philipp: Michel Foucault zur Einführung. Hamburg 2005.
- Sennelart, Michel: Michel Foucault: Geschichte der Gouvernementalität II: Die Geburt der Biopolitik. Vorlesungen am Collège de France 1978–1979, Frankfurt/Main 2004.
- Thompson, Christiane: Diesseits von Authentizität und Emanzipation. Verschiebungen kritischer Erziehungswissenschaft zu einer »kritischen Ontologie der Gegenwart«. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden 2004, S. 39–56.